

(DES)INTERESSE POR ESCUTAR HISTÓRIAS: A FRAGMENTAÇÃO DOS NEXOS DE SIGNIFICAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO CONTADOR

(DIS)INTEREST IN LISTENING TO STORIES: THE FRAGMENTATION OF THE NEXUS OF MEANING AND THE IMPORTANCE OF THE STORYTELLER

(DES)INTERÉS POR ESCUCHAR HISTORIAS: LA FRAGMENTACIÓN DE LOS NEXOS DE SIGNIFICACIÓN Y LA IMPORTANCIA DEL CONTADOR

Soraya SOUZA¹
Ana ARCHANGELO²
Lilian Cardoso de MENDONÇA³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir o desinteresse de algumas crianças em escutar histórias, evidenciado em atividades de “contação de histórias”, desenvolvidas em uma escola municipal de Campinas/SP como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/CAPES. Na análise de registros feitos pelos pesquisadores ao longo do desenvolvimento do projeto constata-se a ausência de nexos de significação entre a magia do contador e as histórias na vida das crianças. Em diálogo com a filosofia de Walter Benjamin e alguns conceitos da psicanálise, a reflexão problematiza a forma como a criança se relaciona com a atividade de contar e escutar histórias na contemporaneidade. Tudo indica que contar histórias é mais uma das artes em via de extinção, pois faz falar um passado sem memórias, de um sujeito de histórias fragmentadas, multifacetado, que muitas vezes se manifesta apenas através dos traços daquilo que resta de uma experiência coletiva e/ou individual. A partir do conceito de transferência, conclui-se que o impacto da contação se apresenta proporcionalmente à intensidade da relação transferencial entre as crianças e o contador, na qual possa comparecer a escuta, atitude em que o contador e a criança necessitam silenciar para elaborar os conteúdos psíquicos. Apenas quando a escuta e o silêncio são possíveis, o interesse pela história aparece e se converte em momento de construção da narrativa e do narrador no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Contador de histórias. Formação docente. Psicanálise. Narração. Escola.

Introdução

Quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia. (BENJAMIN, 1994, p. 213).

Este trabalho tem como objetivo discutir os impasses escolares apresentados no Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Projeto Pibid/CAPES, referentes a “Contação de Histórias e Momento do Brincar”, desenvolvido numa Escola Municipal de Campinas-SP, no Brasil. Abordaremos o desinteresse de algumas crianças pela

¹ Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente na UNIVAP/SJC no curso de Especialização Lato Sensu em Psicanálise e Psicopedagogia. E-mail: Soraya.sza@bol.com. ORCID: 0000-0002-8918-1949

² Livre-Docente, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campina (UNICAMP/SP). E-mail: ana.archangelo@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0023-0503

³ Mestre em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP), Professora no Ensino Básico da Rede Municipal de Jaguariúna/SP. E-mail: liliancardoso011@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9313-5275

“Contação de Histórias” e seu interesse pelo “Momento do Brincar”, situação que nos interrogou no desenvolvimento desta investigação realizada, mediante a análise de relatórios produzidos ao longo de quatro anos de projeto: por que algumas crianças apresentam desinteresse pela contação das histórias e, em contrapartida, se interessam pelo momento do brincar?

Para discutirmos essa formulação sobre o desinteresse pela contação de histórias, não podemos ignorar que vários relatórios de pesquisa descrevem comentários de professores em que o momento de contação de histórias é sobrevalorizado em relação ao momento do brincar. Embora criado para proporcionar às crianças o que Chevbotar (2018) chamou de “espaço para ser”, muitos professores anteviam a contação de histórias como oportunidade para acelerar o trabalho com conteúdos escolares. Uma primeira hipótese, portanto, é a de que a contação de histórias carrega consigo uma prefiguração de atividade pedagógica, tem a repetição como um dos preceitos que, como nos explica Freud ([1914]1980c), é um *acting out*, ou seja, uma repetição sem lembranças. Sob o efeito do tédio, aquilo que se repete sem ser lembrado produz nas crianças a falta de sentido ou de nexos de significação das histórias contadas, e subtrai, conforme Villela e Archangelo (2014), o elemento significativo da experiência escolar.

O (des)interesse e algumas hipóteses: atividade pedagógica como repetição

Uma primeira hipótese é a de que a contação de histórias carrega consigo uma prefiguração de atividade pedagógica, que tem a repetição como um dos preceitos que, sob o efeito do tédio, produz nas crianças a falta de sentido ou de nexos das histórias contadas e subtrai o elemento significativo da experiência escolar (VILLELA e ARCHANGELO, 2014).

A ausência de nexos pode estar enraizada em certo discurso pedagógico que, para responder ao “discurso científico”, como bem diz Benjamin (2009, p. 165), se preocupa com as “modernidades pedagógicas e ou processos pedagógicos renovados”, típicos do discurso capitalista. Ao demandar do adulto a articulação entre paradigmas contraditórios – por exemplo, a eficiência pedagógica mensurada através do desempenho escolar, em contraposição ao ensino e à aprendizagem, tomados como um processo de desenvolvimento humano –, tal discurso pedagógico atravessa a oferta da literatura infantil, destituindo-a de sua significação original e delegando a ela a função de estabelecer uma correspondência entre o interesse do aluno e o sistema educacional, o que nem sempre ocorre.

Na tentativa de articular os paradigmas contraditórios a elas apresentados, as crianças se desinteressam pelas histórias. Os adultos, enredados na mesma contradição, desviam-se dela, lançando mão de objetos pedagógicos contemporâneos que operam o princípio da satisfação/diversão, sem endereçar o desejo dessas crianças e escamoteando o caráter estritamente pedagógico da atividade. Ao identificarem certo impasse com os pequenos, os adultos individualizam o desinteresse, sem objetar a dinâmica alienante que o produz. A criança, que só quer se divertir e ser satisfeita, passa a ser o problema, a criança-problema, o aluno difícil.

Porém, o princípio de satisfação/diversão ofertado pelo adulto para escamotear ou atenuar a intenção pedagogizante da atividade é estabelecido a partir do princípio de prazer. Explicamos que utilizaremos “princípio de prazer” em sua acepção freudiana de princípio que rege o funcionamento mental, guiando a pulsão em direção à busca de prazer e evitação de desprazer, considerando-se desprazer como o aumento desagradável de tensão. É sabido que o conceito traz consigo algumas dificuldades e contradições teóricas, conforme apontado por Laplanche e Pontalis (1992, p. 366-367), em especial quando formulada diferenciação entre tensão agradável e desprazer, bem como quando questionada a natureza do prazer, se associada ao princípio de constância ou ao princípio de redução a zero (princípio de Nirvana, que o levaria ao conceito de pulsão de morte). O princípio do prazer se faz possível todas as coisas no imediato, altera a existência e a forma de viver, tende a desligar a criança de sua própria história e da história de seu grupo. Ao fazer possíveis todas as coisas, torna a transmissão da história impossível, com os percalços e as possibilidades advindos da realidade da experiência concreta e, por conseguinte, desvaloriza a educação e o “espaço para ser” ofertado pela contação. Se imersos em tal dinâmica da contemporaneidade, contar histórias para as crianças passa a ter alcance ou impacto bastante limitado.

Atividade pedagógica como moralização

Outro dado sobre a experiência de contação em sala de aula, registrado repetidamente no processo de investigação, foi a reiterada intervenção adulta voltada para a moralização dos enredos e para o julgamento do comportamento das crianças no desenrolar da contação das histórias. Nesses casos, a experiência adulta, em vez de matéria viva, convertia-se apenas em máscara que a criança deveria tomar para encobrir seu próprio rosto.

As histórias vividas e contadas pelos adultos só são experiências capazes de transmissão de significado para as crianças se e quando há alguma memória compartilhada, história de conquista e de decepção na dura marcha em direção ao desejo. Do contrário, elas não transmitem significados; fiam-se num tempo que sequer chegou a existir como vislumbre de lastro histórico para as crianças. Essa atemporalidade não é a mesma que costuma introduzir as histórias infantis, como “era uma vez”, e que remete à atemporalidade do mundo da imaginação e do inconsciente, mas sim uma a-historicidade, que subtrai o sentido da experiência, fossilizando-a e conferindo a ela imutabilidade e, portanto, um senso de inutilidade na vida da criança:

A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças e mulheres. Foi tudo ilusão. [...] O que esse adulto experimentou? O que ele nos quer provar? O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. [...] O adulto que com ares de superioridade, desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim são os bem intencionados, os esclarecidos. Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de ‘juventude’; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. [...] depois vem a grande ‘experiência’, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso, [...] a falta de sentido da vida. (BENJAMIN, 1994, p. 21-22).

De um lado, temos uma máscara que molda a imutabilidade na experiência da criança; de outro, temos a a-historicidade, que dilui qualquer coisa que se pretenda transmissível, duradoura, compartilhável no tempo. Temos, assim, marcas de impermanência, de casos isolados e desprovidos de sentido humano.

Será que assim é a vida, a escolha entre uma máscara que faz da história uma repetição que define *a priori* nossas feições e a impermanência casual, que impede qualquer nexos com o passado, com a história? O que nos resta, nesse caso, daquilo que nos é ensinado e aprendido nesse percurso existencial?

O impermanente não pode nos iludir de que a vida esteja sempre começando e, portanto, nada do que nos é ensinado e aprendido porta um significado; não pode nos fazer crer em uma vida sem lastro histórico individual e coletivo, que carrega consigo o desprezo pela cultura e pelo esforço civilizatório. Se assim fosse, de fato não haveria por que escutar

histórias, a não ser como passatempo, como algo que distrai, mas não ajuda a criança a explorar o espaço para ser. A impermanência absoluta é o mesmo que desconstrução histórica, que opera a falta de sentido na vida dos adultos e das crianças, igualando-a a uma festa.

A contação e a possibilidade de interiorização

Como alternativa, podemos supor o processo da vida como um paradoxal continuum impermanente. Por que haveria de ser divertido viver, ouvir e escutar histórias, se precisamos parar, silenciar e nos escutar? É o continuum que, fazendo laço com o impermanente, resgata a cultura, a história, o aprendizado com a experiência compartilhada, mantendo o frescor da nova vida em marcha.

A contação de histórias é uma experiência de transmissão, mas, sobretudo, de interiorização; é um espaço significativo de escuta de si, de busca de continuidade do ser, em meio à realidade da impermanência. Aí está o paradoxo. É a partir dele que a criança e o adulto necessitam silenciar para elaborar os conteúdos psíquicos. Contar e narrar exigem sua contraparte do silenciar e escutar – escutar a voz interior que toma forma na relação com a história e a cultura de um grupo. É esse o movimento de construção do narrador, que se funda na escuta de uma interioridade, no esforço de ordenação de uma temporalidade, de busca de sentido e compartilhamento de uma experiência. Souza Júnior (2016, p. 198) afirma que para Benjamin a experiência:

[...] é necessariamente devedora do modo como opera a transmissão. E a transmissão, devedora de um trabalho de velamento sobre um furo de sentido arcaico na linguagem e na cultura que determina o modo como experimentamos o tempo historicamente vivido. A transmissão se apresenta, assim, como o nexos temporal da experiência. Esse nexos não se funda em relações de causa e efeito, é um nexos de culpa. É nesse sentido que Benjamin pode ver com um bom olhar político a pobreza de experiência da vida moderna. Dentro daquilo que chamou de nova barbárie demonstra uma experiência que pode redimir nossa dívida com o passado. É um truque que salva aquilo que foi excluído e abre as possibilidades de um presente vivido na concretude do desejo. Essa posição com relação à experiência e ao tempo, Benjamin viu na infância, assim como na tarefa revolucionária. Elas têm o poder de consolidar um nexos que não se institui, que não faz necessário, que faz do mais arbitrário o mais legítimo.

Ainda segundo o autor, na obra de Benjamin a nova barbárie, vivida a partir da dissolução do modelo patriarcal e do trauma da Primeira Guerra Mundial, tornou os indivíduos mais pobres de experiências transmissíveis, levando-os a uma destituição cultural. Consideramos, em consonância com Souza Júnior, que tal pobreza leva à diluição do sujeito psíquico, o

que nos faz interrogar sobre a possibilidade de sustentarmos, na contemporaneidade, a figura do narrador e os diversos modos de narrativas.

No momento da construção do narrador, é necessário que o princípio de realidade opere profundamente, pois é ele que põe em evidência a complexidade e a historicidade da experiência vivida, que captura as fendas da experiência por onde a capacidade de surpreender-se, a imaginação e a criatividade para dar sentido a ela e transformá-la podem tomar forma. Em outras palavras, é o próprio paradoxo entre princípio de realidade e de prazer que permite ao psiquismo explorar o passado e o presente e atribuir sentidos originais que levem o sujeito rumo ao devir e à utopia. Lobo (2018, p. 104) afirma que “[...] se a descrição do cotidiano é feita sem história, o relato é linear, [...], com cenas e imagens paradas”. Se a realidade é tal “cena parada”, impera a repetição e, conseqüentemente, esvai-se a produção de sentido. Narrar e escutar histórias torna-se, diante da cena parada, artefatos desinteressantes e desnecessários; artefatos que produzem algo que a memória não encontra meios para reter, nomear, nem com o qual criar vínculo. A história de Pedro, citada por Lobo (2018, p.104-105), é ilustrativa e comovente. Jovem de 23 anos, há alguns meses em processo de análise, escuta a analista mencionar um detalhe da história de Chapeuzinho Vermelho. Olha para a analista com perplexidade, o que chama a atenção dela, que pergunta se ele conhecia a história. A resposta é não.

Pergunto-lhe sobre Cinderela? Pinóquio? Peter Pan? E a resposta é sempre a mesma: não se lembrava mais. Condoída e comovida, bem devagar e de modo mais simples que consigo, vou lhe contando a história clássica do lobo e a menina de capuz escarlate. [...] Ao final lhe pergunto o que achou da história [...] e ele, sem hesitação e sem constrangimento me diz: - Não entendi a história, conheço as palavras, mas não sei juntá-las. (LOBO, 2018, p. 104-105).

O sonhar, cujo caráter desreal é evidente, só se faz presente se a dor da experiência de existir puder ser retida e significada; se para ela puder ser construída uma imagem representativa, uma metáfora, uma ponte para o vir-a-ser não repetitivo. Então, uma questão que se coloca é se aquilo que pode criar significado para a dor também pode representar algum grau de satisfação para o indivíduo.

Na contemporaneidade, o discurso capitalista é governado pelo princípio do prazer. A diversão e a satisfação imediatas tomam o lugar da significação. Sendo essas as linhas-mestras do cotidiano, haveria razão para as crianças se interessarem pelo momento da contação de histórias? Como se interessar por tal atividade de interiorização? Quais seriam os significados que a contação de histórias poderia trazer para a vida dessas crianças?

Laplanche e Pontalis (1992, p. 367) afirmaram que para Freud os dois princípios do funcionamento psíquico – de prazer e de realidade –, são constituídos de leis antagônicas:

[...] as pulsões de autoconservação só procurariam descarregar-se, satisfazer-se pelos caminhos mais curtos. Fariam progressivamente a aprendizagem da realidade, a única que lhes permite atingir, através dos desvios e dos adiamentos necessários, a satisfação procurada. [...] Os dois processos surgem como fundamentalmente antagônicos, pois a realização de um desejo inconsciente corresponde a exigência e funciona segundo leis completamente diferentes da satisfação das necessidades vitais.

Apoiamo-nos na ideia freudiana de que “[...] no mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva” (FREUD, [1916]1980b, p. 370), ou seja, de que a apreensão que o sujeito faz da realidade física é governada pela realidade psíquica, e é tal apreensão que se apresenta em modo discursivo, ora coletivo, ora singular. O discurso capitalista contemporâneo, tomado como algo que atravessa o antagonismo do princípio do prazer e da realidade, introduz artificialmente uma sinonímia entre a realidade e a satisfação, ou seja, o que me satisfaz, é. Tal equação provoca uma alteração nas leis do funcionamento psíquico, pois, de um lado, a proliferação de objetos de consumo, transformados massivamente em objetos imprescindíveis a diferentes indivíduos, massifica o singular. De outro lado, se apenas o que me satisfaz é, então a realidade é reduzida à percepção individual da própria satisfação, o que produz um efeito de fragmentação devastadora daquilo que se possa criar em termos de coletividade, como, por exemplo, a cultura. A fragmentação da cultura não permite que as experiências sejam compartilháveis, uma vez que não há nada que possibilite a integração da experiência individual. Desse modo, a experiência compartilhada é substituída ou pela experiência de massa, em que o sujeito não comparece, a não ser com seu princípio de prazer, ou pela criação de realidades próprias, que se evadem da experiência de se colocar à prova pelo compartilhamento com os demais. Tal processo tende a obstruir a observação, a escuta e o pensamento, canais fundamentais para o encontro e o confronto com as diferentes dimensões da realidade.

Potencialmente, o momento da contação de histórias traz à baila os conflitos inerentes ao funcionamento psíquico: os resultantes do confronto entre os princípios de prazer e de realidade; entre consciente e inconsciente; entre realidade psíquica e física. O princípio de realidade faz os conflitos evidentes, sustenta-os como objeto de reflexão e de sonho. O princípio de prazer, paradoxalmente antagônico e aliado ao de realidade, introduz elementos oníricos, mágicos, independentes de condições objetivas, na travessia para a solução dos conflitos. Torna-se, assim, possível tratar o conflito através da reflexão e da imaginação, sem necessari-

amente resolvê-lo, mas compartilhando os afetos que dele emanam de modo singular. É no bojo de tal compartilhamento que a interiorização própria da vida psíquica se estrutura a partir das questões apresentadas pelas crianças. Se na vida existem conflitos fundados na realidade e circunscritos numa cultura, então o que interessa transmitir às crianças com a contação de histórias? E o que as crianças aprendem dessa transmissão, que possa ajudá-las na produção dos sentidos para a vida?

Defendemos o momento da contação de histórias interroga o sujeito do desejo, conforme propõe Bastos (2009), incita a escuta e ajuda a criar uma dimensão de tempo que contraria a lógica da a-historicidade e da impermanência em estado bruto, que, na contemporaneidade, são expressão do declínio do tempo como categoria de subjetivação. O capitalismo contemporâneo opera na vida dos sujeitos, entre outras coisas, pelo controle do tempo, o que representa, ao fim e ao cabo, a supressão, a aniquilação da temporalidade e da historicidade. O tempo da narrativa e da contação de histórias é desvalorizado, uma vez que serve ao propósito de sustentar experiências coletivas, pouco úteis à lógica do novo capitalismo. O tempo das demandas econômicas e financeiras é aquele que substitui a arte da narrativa pela difusão da informação e, ao fazê-lo, substitui a experiência coletiva, sustentada pela transmissão, pela experiência individual, solitária e, conseqüentemente, tendencialmente a-histórica. É o tempo do controle da experiência estética, da arte e, portanto, do humano:

[...] Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. [...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 2009, p. 203).

Ao retomar o tempo da experiência compartilhada e, portanto, da transmissão da cultura e da produção da história, a contação provoca um furo no discurso capitalista, permite que a criança seja criança e que o adulto, sendo adulto, se reporte à sua própria infância, de onde pode resgatar a escuta e a narrativa originárias e espontâneas. Esse furo discursivo nos localiza no discurso vigente e, paradoxalmente, nos permite surpreender-nos com os acontecimentos existenciais, afetando-nos com as experiências para, verdadeiramente, narrar a dor de existir, pois a “[...] verdadeira narrativa não se entrega, ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver, [...] de conservar suas forças germinativas” (BENJAMIN, 2009, p. 204).

A relação atual das crianças com os livros têm estado majoritariamente a serviço da difusão da informação, atravessada por interesses comerciais. Ao transformar os livros em produto, o capitalismo cria uma equação perversa entre ter muitos livros, ler muito, saber muito. A fruição e a interiorização conquistadas na experiência com as histórias que o livro comporta são substituídas pela satisfação resultante da posse de um livro, depois de outro e mais outro. Instaura-se a necessidade de ter livros, e não de fruir o que dele emana. Exemplo disso é que muitas escolas se orgulham da posse de grande volume de livros infantis, obtidos graças a políticas públicas de disseminação de material escolar, sem que eles sejam, de fato, utilizados pelos alunos. Esse efeito produz a nossa pobreza de histórias que surpreendam e estabelece a ausência dos nexos.

Considerações finais – ausência de nexos e a tarefa do educador

A ausência de nexos, compreendida por nós como a falta de sentido, causa na experiência individual a impossibilidade de construir uma narrativa e um narrar-a-dor, ou seja, de compartilhar com o outro a dor na experiência. O acolhimento desse sofrimento torna-se também impossível, e sua ressignificação, improvável. A capacidade de contar histórias, que também envolve a habilidade de ouvir e a arte de escutar, esvanece-se. Se desaparece a comunidade daqueles que narram, desaparece, simultaneamente, a comunidade daqueles dispostos a escutar e a se enriquecer com a escuta, com isso “[...] desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde [...] porque não são mais conservadas, porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história (BENJAMIN, 1994, p. 204-205).

Como educadores, temos a tarefa de buscar os meios mediante os quais a cultura e o passado se fazem falar, ora na experiência coletiva, ora na individual, de um outro modo a se fazerem escutar. Para Benjamin (1994, p. 201), o narrador “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Neste projeto verificamos que este outro modo se apresenta, para muitas crianças, no momento do brincar. Através da brincadeira, os resquícios da pobreza da narrativa se fazem escutar. Muitas crianças brincam de ser adultos e, com isso, criam mundos, metáforas, símbolos para a experiência passada e presente, e fortalecem-se frente ao devir. Outras, quando podem brincar, são testemunhas vivas do prejuízo causado pelo declínio da narrativa.

Elas repetem a vida cotidiana do adulto, adotando-a precocemente como sua máscara. O mundo adulto a que assistem não é matéria-prima, viva, mutante, mas massa já modelada e definida. A simbolização e o devir não estão em movimento; trata-se de uma representação congelada, de uma ilustração do viver, aceita como única existente. A predominância da dimensão imaginária e real cria obstáculos à simbolização.

Fiar, tecer, urdir com as palavras são sofisticções do que ocorre no brincar, que é capaz de fazer narrar quando é aquele que coloca a criança no espaço do “entre”: entre o eu e o outro, entre a cultura de seu grupo e sua individualidade. Algumas crianças que não se interessam pela narrativa e pela contação, muitas vezes encontram o espaço do “entre” no brincar, e podem, pouco a pouco, migrar para a construção e a escuta de narrativas. Outras nos desafiam a pensar sobre como tratar a narrativa na escola, levando-se em conta a nova condição do sujeito contemporâneo: condição tendencialmente sem memória, de experiência não partilhada e, sobretudo, preterida, em nome da informação veiculada instantaneamente. Rearticular a função constitutiva da narrativa no campo do sujeito não significa, portanto, promover um resgate – impossível e doravante inútil – de sua feição tradicional, mas antes, implica uma tarefa incessante e fragmentária. A tarefa de fazer falar um passado imemorial que, apesar de não se manifestar mais como experiência, não deixa de se fazer ouvir. (BENJAMIN, 2009, p. 21).

A contemporaneidade nos interroga com uma tarefa complexa: como educadores, como fazer falar um passado sem memórias, um sujeito de histórias fragmentadas, multifacetado, que não se manifesta mais através da experiência, mas dos traços, daquilo que resta dessa experiência, isto é, dos resquícios arqueológicos que outrora fizeram parte de uma experiência narrada coletivamente e ou individualmente? Que histórias podem vir a estabelecer alguns nexos perdidos? Que qualidades precisará vir a ter o contador de histórias, que despertem um vínculo intergeracional que faça a criança ter um vislumbre da historicidade e da cultura da qual faz parte?

É aí que a experiência do projeto pode nos ajudar. Muitos foram os registros de pesquisadores que relataram dificuldade de despertar o interesse da criança para a contação de histórias. Também muitas foram as hipóteses sobre como entendemos a troca narrativa e, conseqüentemente, o trabalho com a literatura infantil. Assim fala Benjamin sobre a narrativa:

[...] uma das formas mais antigas de trabalho manual, [...] uma forma artesanal de comunicação, [...] como uma arte artesanal, [...] um ofício manual. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A partir dessa ideia, o que seria uma escolha satisfatória de livros para as crianças? Se precisamos escolher histórias significativas, mas que, para tanto, capturem o interesse dos pequenos, como podemos pensar numa literatura infantil capaz de causar impacto e, ao mesmo tempo, enlaçar-se na criança pelo princípio da satisfação-diversão?

A escolha e o momento de contação de histórias devem considerar os conflitos vividos pelo grupo de alunos, o contexto no qual as crianças estão inseridas, as aflições e o sofrimento intenso que muitas demonstram nas interações que estabelecem com os colegas, com os adultos e com as demandas institucionais. Todos são aspectos que podem nortear a escolha dos temas, o estilo narrativo, a ilustração, a técnica de contação. Mas a contação e seus desdobramentos são bem-sucedidos, se e quando o adulto não se exime de ser alguém que, em vez de endereçar a temática da história para um que não ele mesmo, sente-se afetado por ela, impregnado dela, fertilizado por ela. Desse modo, operam-se a inclusão e a singularização dos adultos e das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Quando, contudo, o adulto lança mão de recursos técnicos e materiais apenas para “prender a atenção” da criança na história, ou para garantir êxito em realização de atividade pedagógica a ser exigida e avaliada posteriormente, a imaginação é aprisionada, os nexos de significação são perdidos, e a contação fracassa.

Para Freud ([1914]1980a), o papel da Escola seria levar os jovens a desejar estudar. Como educadores, temos a tarefa de buscar os meios mediante os quais a cultura e o passado se fazem falar, ora na experiência coletiva, ora na individual, de um outro modo a se fazerem escutar. Para Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

“Como a mão do oleiro na argila do vaso”, precisamos escutar esses resquícios da experiência, como um arte-são, que se coloca no jogo para criar um arte-fato. As histórias, as tramas das histórias são a arte que devemos construir junto com as crianças, mesmo diante da fragmentação evidenciada pela predominância das dimensões imaginária e real sobre a simbólica. O processo de ensino e aprendizagem será fundamentado no percurso de experiências e vivências desses artesãos, que se lançam numa experiência/vivência, desempenham papéis e, a cada momento, constroem e transformam a narrativa de si mesmos,

em arte-fatos, em farol para a observação do que se passa com as crianças, em histórias de vida.

(DIS)INTEREST IN LISTENING TO STORIES: THE FRAGMENTATION OF THE NEXUS OF MEANING AND THE IMPORTANCE OF THE STORYTELLER

ABSTRACT: The aim of this work is to discuss the disinterest shown by some children in listening to stories, made evident in “story-telling” activities developed in a municipal school in Campinas (Sao Paulo State) as part of the Institutional Teaching Initiative Grant Program – Pibid/Capes. In the analysis of records made by the researchers throughout the development of the project, what is noted is an absence of nexus of meaning between the magic of the storyteller and the stories in the children’s lives. In dialogue with the philosophy of Walter Benjamin (1892-1940) and some psychoanalytical concepts, the reflection problematizes how the child relates to the activity of telling and listening to stories in the contemporary world. All the indications are that storytelling is yet one more art on the road to extinction, for it gives voice to a past without memories, of a subject of fragmented, multifaceted stories, often manifested only through the traces of that which remains of collective and/or individual experience. From the concept of transference, it is concluded the impact of the “telling” is presented proportionally to the intensity of the transference relation between the children and the storyteller, where listening can appear, an attitude in which the teller and the children need to be silent to develop the psychic content. Only when listening and silence are possible, can interest in the story arise, and thus, be converted into a moment of construction of the narrative and the narrator in the school space

KEYWORDS: Storyteller. Teacher Training. Psychoanalysis. Narration. School.

EL (DES) INTERÉS EN ESCUCHAR HISTORIAS: LA FRAGMENTACIÓN DE LOS NEXOS DE SIGNIFICACIÓN Y LA IMPORTANCIA DEL CONTADOR

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo discutir el desinterés de algunos niños en escuchar historias, lo que resultó evidente cuando fueron llevadas a cabo las actividades de “contación” de historias en una escuela de Campinas –SP, como parte del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/CAPES . En el análisis de los registros hechos por los investigadores a lo largo del desarrollo del proyecto, se ha constatado la ausencia de nexos de significación entre la “magia” del contador y las historias en la vida de los niños. En diálogo con la filosofía de Walter Benjamín y algunos conceptos del psicoanálisis, la presente reflexión problematiza la relación establecida entre el niño y las actividades de contar y escuchar historias en la contemporaneidad. Todo señala que el “contar historias” es más una de las artes en vías de extinción, pues hace que hable un pasado sin memorias, de un sujeto de historias fragmentadas, multifacético, y que esa arte a veces se manifiesta solamente a través de elementos de aquello que sobra de una experiencia colectiva y/ o individual. A partir del concepto de transferencia, se concluye que la intensidad del impacto de la “contación” se presenta de manera proporcional a la intensidad de la relación trasfereencial entre los niños y el contador; y se concluye que en dicha relación debe estar presente necesariamente la escucha, puesto que el contador y el niño necesitan silenciar para que elaboren los contenidos psíquicos. Solamente cuando la escucha y el silencio son posibles, el interés por la historia surge y, de esa manera, se convierte en un momento de construcción de la narrativa y del narrador en el espacio escolar.

PALABRAS-CLAVE: Contador de historias. Formación docente. Psicoanálisis. Narración. Escuela.

REFERÊNCIAS

BASTOS, I. B. B. A. A escuta psicanalítica e a educação. *Psicol Inf.* [Online], v. 13, n. 13, p. 91-98, 2009.

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, p.112020, p.345-357, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8331

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre a Literatura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

CHEVBOTAR, A. E. A. *A construção do "espaço para ser" em sala de aula*. 2018, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FREUD, S. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914-1980)*. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XIII).

FREUD, S. *Conferências introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917)*. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Parte III, v. XVI).

FREUD, S. *Recordar, repetir e elaborar (1914-1980)*. Rio de Janeiro: Imago, 1980c. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XII).

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOBO, S. *Mães que fazem mal*. São Paulo: Pasavento, 2018.

SOUZA JÚNIOR, A. P. de. *Walter Benjamin entre tempo e linguagem: Experiência, transmissão e formação como crítica do destino e da culpa*. 2016, 125f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. *Fundamentos da Escola Significativa*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

Submetido em: Abril/2019.
Aprovado em: Julho/2020.
Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

SOUZA, S., ARCHANGELO, A., MENDONÇA, L. C. de. (Des)interesse por escutar histórias: a fragmentação dos nexos de significação e a importância do contador. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, p.345-357, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8331

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, p.345-357, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8331